

Balducci, Egle; Bourdieu, Jacqueline; Escudero, Humberto; Litichever, Lucia

¿La tarea de los directores está vinculada con la acción de gobernar? Un análisis sobre la percepción de los directores de escuela secundaria

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

Balducci, E.; Bourdieu, J.; Escudero, H.; Litichever, L. (2014). ¿La tarea de los directores está vinculada con la acción de gobernar? Un análisis sobre la percepción de los directores de escuela secundaria de la ciudad de La Rioja. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4560/ev.4560.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

¿La tarea de los directores está vinculada con la acción de gobernar? Un análisis sobre la percepción de los directores de escuela secundaria de la ciudad de La Rioja.

Egle Balducci- CIAPEM- UNLaR
egle06@hotmail.com

Jacqueline Bourdieu –CIAPEM
jacqueibour@live.com.ar

Humberto Escudero –CIAPEM
hhumbertoe@gmail.com

Lucía Litichever -FLACSO-UNIPe
lucialitichever@gmail.com

¿Cómo definen los directores de escuela secundaria su rol? ¿Cómo organizan la vida cotidiana en la escuela y qué tareas realizan? En la presente ponencia presentamos una primera aproximación a los resultados de una indagación que estamos llevando adelante en la ciudad de La Rioja acerca de la tarea de los directores de escuela secundaria y la percepción que tienen sobre su rol y la definición que dan del mismo y de sus funciones. Nos interesa revisar cómo construyen su rol -en soledad, en vinculación con otros-, cómo toman las decisiones –las consultan, las revisan-, cómo organizan sus tareas, qué prioridades establecen, cómo construyen autoridad, en qué medida su tarea se vincula con los lineamientos políticos para el nivel.

La ley 26.206 del año 2006 instala la obligatoriedad de la escuela secundaria y establece a partir una serie de mandatos (el derecho a la educación, la inclusión, el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, la terminalidad, la obligatoriedad). Nos interesa revisar cómo repercuten estos mandatos en las escuelas y cómo reconfiguran la función de los directores.

Palabras claves: directores – escuela secundaria- tareas- mandatos- gobernar

Introducción

No cabe duda que la escuela, en tiempos de crisis, constituyó sino el único uno de los pocos lugares que ofrecía cierto resguardo. Mucho se ha dicho respecto de cuanto debió ocuparse de tareas para las que nunca fue pensada, ni en su institucionalidad como tampoco en la formación de sus actores. Lo cierto es que en este marco la escuela como santuario, según Dubet (2004), no pudo sostener la distancia que solía guardar respecto de problemas de la vida social que la rodeaba, como constituyente de la realidad de sus alumnos y docentes. La porosidad de sus antiguos muros fue dando lugar a la explosión, en su vida cotidiana, de un conjunto de hechos de

cierta novedad para la vida escolar. Los directores, muchos en soledad y desde una genuina preocupación, comenzaron a articular demandas vinculadas con la aparición de estos nuevos hechos en su vida cotidiana. Quizás rompiendo su pretendida posición más tradicional vinculada a la canalización y ejecución de prescripciones y políticas (Ezpeleta: 1998). Ciertamente es que, previo a la crisis que vivió nuestro país, los directores y docentes articulaban sus demandas, entre otras, en torno a las condiciones materiales del trabajo escolar como a las particulares de cada uno de ellos como docentes. Desde condiciones de infraestructura y materiales de distinto tipo a los salarios docentes.

Lo que comienza a aparecer con cierta evidencia es que esas demandas van a ir referenciando cada vez más a los sujetos y sus condiciones para la convivencia escolar. Estos son los alumnos, sus condiciones socio-económicas, sus familias. Este giro va a tener también como marco el proceso de masificación de la escuela secundaria que se venía produciendo y que supuso la incorporación de nuevos públicos (en la década del 90 aumenta considerablemente la matrícula) a una escuela que nunca los pensó como sus posibles alumnos.

En la provincia, la violencia emergente en el cotidiano escolar se constituyó en el tema convocante de ciertos especialistas que se organizaron en el Ministerio de Educación para atender las demandas. En este sentido parece relevante señalar que no es la definición de una política la que va a trazar un camino de trabajo con las escuelas sino más bien una respuesta, algunas veces a las demandas escolares, y muchas veces a las presiones mediáticas. De modo que esto va a configurar el vínculo en un sentido e incluso alguna forma de construcción de legitimidad para los equipos intervinientes.

El Centro de investigación y atención a la problemática de la escuela media (CIAPEM) tiene aquí su origen, y dependiendo de la Dirección de nivel secundario, va a constituirse en un importante interlocutor de los directores escolares. La atención a estas demandas implicará, por una parte, una intervención que supone atender a los alumnos en quienes se referencian los problemas, desde una perspectiva más clínica. Por otra parte, trabajar con las familias como espacio donde se localizan muchas de las causas y articular con otros ámbitos del estado (salud, desarrollo social, juzgado de menores, etc.), y de la sociedad civil, capaces de contribuir a la solución de los problemas de los alumnos así como con la reposición de condiciones para el sostenimiento de los chicos en las escuelas. A esta intervención, más o menos integrada, se ha intentado sumar estrategias de trabajo con diferentes actores institucionales (preceptores, docentes, asesores

pedagógicos) con el objeto de ir construyendo prácticas de abordaje al interior de las instituciones con relación a los diferentes problemas.

Sin embargo aún persisten estas demandas concentradas en los sujetos y sus condiciones. Para muchas instituciones parece tratarse más de *obstáculos* en la vida cotidiana que *problemas*, entendidos estos, como construcciones que requerirían pensamiento (trabajo) respecto de la nueva y contundente realidad que pone en cuestión el andamiaje institucional y que es necesaria abordar de algún modo. En otros casos, muchos directivos supieron hacer este supuesto pasaje *de obstáculos a problemas* y producir una serie de innovaciones para hacer frente tanto a las situaciones emergentes, como a los mandatos respecto de la nueva escuela secundaria.

Nos preguntamos cómo y cuánto de estas iniciativas responden más a acciones individuales, cuántas son parte de la construcción de una institucionalidad marcada por renovadas prácticas capaces de atender los emergentes actuales del cotidiano escolar, en el marco de las políticas de inclusión promovidas. Qué es posible aprender de estas iniciativas, ya no solo para el gobierno escolar sino también para la construcción de las políticas educativas.

El trabajo de estos años permite reconocer en los directivos una articulación diferencial de las demandas, con derivaciones en la posibilidad de las intervenciones institucionales, condicionada por una forma particular de *lectura* de lo que acontece en cada escuela, en la que intervendrían en más o menos los mandatos de las políticas. Cuáles son y cómo se construyen estas lecturas de lo que acontece, cuánto condiciona esto la posibilidad de construir abordajes propios al interior de cada institución, cómo y cuánto aportan los mandatos de las políticas educativas a ambas tareas (lectura y construcción), son algunas de las cuestiones que motivan el desarrollo de esta indagación.

A su vez, se enmarca en otras preocupaciones, con relación al modo de ocupación de la dirección escolar, más o menos cercana a la idea de gobernar. Un lugar entre la definición de las políticas y el territorio donde las mismas son interpretadas y puestas en acto con relación a cada experiencia institucional. Condicionada no solo por las habilitaciones particulares sino también, y en tanto figura institucional, por los modos de pensar el cambio en las escuela, las políticas definidas para ello y el lugar reservado a los directivos.

Por otra parte, como tarea de gobierno resulta central verificar las ideas de autoridad que transitan en quienes dirigen escuelas secundarias y las autorizaciones que se disponen de ellas o de otras fuentes. En qué medida las lecturas de los directivos condicionan la posibilidad de ubicar emergentes y demandas del cotidiano en un camino de desarrollo institucional cuyo norte debería estar marcado por la enseñanza y la mejora de los aprendizajes. Se trata de una pregunta que en algún sentido definiría la tarea de gobernar, la cual comienza por reconocer los modos de posicionamiento en torno a la idea de autoridad.

Y otra vez en ello, cuanto aportan las políticas en una doble dimensión, por una parte, cómo son pensados los directivos institucionales como parte del gobierno educativo: una figura posicionada con relación al cambio que buscan conducir las políticas educativas, del que se espera la filiación a unos mandatos cuya universalidad él debe poner en dialogo con todas las particularidades de la institución que le toca conducir. Por otra, qué disponen esas políticas para apoyar la tarea de un directivo institucional que debe producir esa mediación, concitando el acuerdo de todos, a la vez de interactuar en el cruce entre su realidad escolar, las tareas burocráticas siempre presentes y muchas veces por otras vías de autoridad (las de la supervisión, por ejemplo) distintas a las de las políticas y también las ofertas programáticas que llegan a su escuela.

Preguntarnos ¿de qué se trata ser director de una escuela secundaria hoy?, abre un camino para comenzar a construir algunas hipótesis en torno a las preguntas antes mencionadas. La investigación se encuentra en una primera fase de lectura de los resultados por lo que lo que aquí presentamos son las preguntas que orientan el estudio y resultados preliminares a los que fuimos arribando.

Metodología

El estudio se organiza a partir de distintas fases. En una primera instancia de la indagación se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro directores/as de escuelas secundarias con trayectorias muy diferentes y que desempeñan su función en escuelas bien distintas por su ubicación geográfica, población escolar a la que atienden, orientación, entre otros. El propósito de esta instancia fue el de recoger información que nos permita avanzar en el conocimiento de la temática y construir las categorías de indagación y de análisis. Este instrumento contó con ocho apartados temáticos: la trayectoria profesional, la caracterización de la escuela, la tarea directiva, los aspectos pedagógicos, la convivencia escolar, la comunicación intra e interinstitucional, los lineamientos políticos y por último datos sociodemográficos del entrevistado. En un segundo

momento se realizaron encuestas a todos los directores/as de escuelas secundarias de la capital provincial, todas las escuelas dependientes de la zona de supervisión IX que cubre un total de 37 establecimientos de gestión estatal y privada. Por su parte, la encuesta abordó seis apartados vinculados a los indagados en la entrevista: la trayectoria profesional, la caracterización de la escuela, la tarea directiva, los aspectos pedagógicos, la comunicación intra e interinstitucional y los lineamientos políticos. Se prevee un tercer momento de indagación en el que realizar una serie de entrevistas sobre preguntas puntuales para profundizar aspectos que resultaron centrales en las encuestas..

Caracterización de la muestra

Como todos sabemos la escuela secundaria fue pensada para formar las elites urbanas. La concentración de las mismas en las ciudades capitales del interior da cuenta de esta impronta y aunque el sistema se ha expandido, las instituciones de los centros urbanos más tradicionales aún siguen concentrando la mayoría de la matrícula así como el mayor peso de los fenómenos de repitencia, abandono y sobreedad con relación al total del sistema provincial.

Como primera cuestión nos interesaba poder construir una suerte de caracterización de los encuestados que nos permitiera advertir algunas condiciones de carácter más general, si se quiere, desde las cuales ingresaron y se encuentran ocupando la dirección escolar. En este sentido relevar algunos elementos que dieran cuenta de su tránsito laboral y formativo previo, así como ligar las posibles formas burocráticas de acceso al cargo con la representación acerca de su carrera, nos parecían pistas más que interesantes para construir aproximaciones a nuestro interlocutor.

Por otra parte sabido es el peso del género en la tradición de nuestro sistema educativo, aunque quizás fuera mayor en las escuelas primarias. Pero el hecho de que en las entrevistas previas, para caracterizar las escuelas y su tarea, surgieran algunas palabras más ligadas a cuestiones de orden privado que de carácter institucional, nos condujo a preguntarnos si esto tenía algo que ver con la presencia femenina (las primeras entrevistadas fueron todas mujeres), para lo cual debíamos comenzar por reconocer su peso en el universo de directivos escolares a encuestar.

Entonces para iniciar esa caracterización a la que referíamos podríamos comenzar diciendo que de los 37 directores entrevistados 31 son mujeres y 6 son hombres, aquí cabe la pregunta, para seguir indagando, si el género del director marca, define, delinea de alguna manera rasgos

específicos en la función directiva. Nos preguntamos si algo de la historia de la profesión docente, ligada a lo femenino y la conceptualización de la escuela como segundo hogar no podría estar definiendo el ejercicio de la dirección, desde una mayoría femenina, con rasgos más ligados a lo doméstico, lo personalizado más que a rasgos vinculados a la conformación de un espacio público de discusión, un espacio político (Siede: 2007) que históricamente el hombre ha ocupado con mayor preponderancia

Por otra parte, casi el 60 % de los directores encuestados acceden al cargo de conducción con la formación de profesores, con un nivel de educación terciario. A su vez, el promedio de edad de los directores es de 49 años y medio. Si se construyen algunos tramos etáreos, encontramos que la distribución queda representada por 10 directores en el tramo de 35-45 años, la mayoría, 20 directores en el tramo 46-55, y finalmente sólo 7 para el tramo que va de los 56 a los 62 años. De modo que la mayoría de los directores (30/37) no superan los 55 años de edad.

Casi el 30 % de los directores de la muestra ejerce su cargo entre un año y menos de un año, otro 30% entre 2 y tres años. Lo que da como resultado que casi un 60% lo ejercen entre 7 meses y 3 años. Esta situación nos describe un escenario con una gran cantidad de directores que hace relativamente poco que se encuentran ocupando el cargo directivo y nos lleva a preguntarnos por la experiencia y la preparación para el cargo. Es lógico frente a esta situación que más del 56 % de los directores tenga una situación de revista como interinos y sólo el 24, 3 % sean titulares, seguramente los que tienen más antigüedad.

Continuando con la descripción de la muestra, encontramos que un 37,8% de los directores dicen haber elegido ocupar ese lugar ya que “siempre quisieron ser directores por lo que concursaron para ocupar ese cargo”, esto da cuenta de una proporción importante de directores que se encuentran ocupando este espacio como parte del diseño de su carrera profesional. Frente a esto nos encontramos con un 29, 7% que no eligieron activamente estar allí, sino que cuando el cargo queda vacante son los que continúan en la lista, en estos casos sería interesante revisar desde donde sostienen el ejercicio de la dirección, qué principios y objetivos los acompañan, ya que no buscaron activamente este espacio. También encontramos un grupo de directores (16,2%) que asumen ese lugar no como una decisión propia, como un interés personal de estar allí, como un hito dentro de su trayectoria profesional sino que frente a la demanda e insistencia de sus compañeros deciden ocupar ese espacio.

Por otra parte, encontramos que el 70 % de los directores formaban parte del plantel de la escuela antes de asumir el cargo directivo, esto seguramente les brinde cierta información sobre la escuela, su funcionamiento, su población que resulta de interés para el ejercicio del rol. Esto se da frente a un casi 30% de directores que antes no ocuparon cargos en el establecimiento. Nos preguntamos si esta pertenencia o no posiciona de manera diferente al directivo en el cargo y habilita otros modos de conducción. Probablemente nos encontremos con situaciones dispares y en algunos casos la pertenencia y conocimiento de la institución les brinde un saber rico para el ejercicio y en otros casos, el lugar de extranjería desde el que llegan a la conducción les permita generar instancias de innovación que de otra forma estarían vedadas.

En línea con la reflexión sobre la formación del director y el impacto de su trayectoria en el ejercicio directivo, encontramos que casi un 65% de los directores no han tenido previamente un cargo de conducción y un 35 % si, es probable que este tránsito anterior, por un espacio de conducción, les brinde herramientas útiles para su función como directores.

La mayoría de los directores provienen del área de las ciencias exactas, en segundo lugar los directores provienen de de las ciencias sociales y en tercero de los idiomas. Aquí nos preguntamos si el área de procedencia del director impacta en alguna medida en el tipo de gestión que ejerce. A su vez encontramos un cambio, hace unos años, el área de Educación Física proveía muchos directivos, hoy se produce un cambio en la tendencia y la mayoría de los directivos proviene de las ciencias exactas, ¿qué cambios generará en las escuelas este cambio?, ¿cómo impactará en las escuelas?

Entonces si tuviéramos que caracterizar la muestra de directores hasta el momento podemos sintetizar que la mayoría son mujeres; para las cuales el nivel educativo más alto alcanzado es el terciario, el promedio de edad es 49 años, una gran proporción está en el cargo hace relativamente poco (menos de 3 años), la mayoría ya formaba parte del plantel de la escuela antes de acceder al cargo directivo, pocos directores han transitado anteriormente otros espacios de conducción. A si mismo, una gran parte de los directores proviene del área de ciencias exactas.

Una cuestión más que nos parece significativa resaltar es que a la par de reconocer en las voces de los directivos la complejidad de su tarea en la realidad escolar de hoy, muchos de ellos quisieron ser directores como parte de una suerte de planificación de su carrera. La experiencia previa en las escuelas que hoy les toca conducir podría representar un capital importante sobre el

que apoyarse a la hora de pensar dispositivos de apoyo a la tarea directiva. Entre otras cosas, la posibilidad de una lectura, tanto de los problemas con mayor tradición como de los desafíos pendientes, que produzca cruces entre la anterior posición como docente y la actual como directivo, representaría una posibilidad de construir aproximaciones más pertinentes frente a los acontece en esas escuelas.

En el caso de aquellos directivos que ingresan al cargo más motivados por sus compañeros sería interesante profundizar junto a las formas de construir su posición si esta promoción de los colegas constituyo un punto importante para la construcción de equipo al interior de las instituciones.

Por cierto que la revisión de cuestiones posteriores con relación al modo de ocupar su posición así como a la percepción de su rol, las características de los arreglos institucionales que produce para gobernar, junto a la antigüedad tanto en su tránsito por el sistema como por la dirección, puede movilizar interrogantes en cuanto al peso de las experiencias previas en la tarea directiva. Si además, partimos de un supuesto con cierta tradición en el sistema según el cual la experiencia en el sistema y en las instituciones otorga mayor autoridad, verificar cómo estos ocupan esa posición actualmente podría darnos pistas de que está sucediendo con la idea de autoridad en las escuelas hoy.

Caracterización de las escuelas (por los directores)

A partir de la caracterización de las escuelas, junto a una revisión de aspectos pedagógicos intentamos aproximarnos a las *lecturas*¹ que un directivo construye respecto de su realidad escolar y en clave de sus preocupaciones con relación a lo pedagógico. Intentamos ir desde lo general a lo particular con el objeto de reconocer si los directivos escolares anidaban sus lecturas y en este sentido si eso avizora una línea de coherencia que pudiera dar cuenta de cierta lógica en la forma de conducción. Por eso primero problemas de carácter mas general para luego pasar a los problemas pedagógicos.

Los 37 directores encuestados ejercen su cargo en escuelas secundarias de la capital riojana, se trata de todos los directores de la zona supervisión IV. El estudio se realizó en escuelas de gestión estatal y de gestión privada. Allí encontramos que 26 directores son de escuelas de gestión estatal

¹ Nuestra idea de lectura supone la construcción de un problema como campo de pensamiento (trabajo) que involucra en ello las estrategias que se construyen para su abordaje.

y 11 de gestión privada. La mitad de las escuelas tiene 30 años de antigüedad, lo que da cuenta de una expansión del sistema durante la democracia y en consonancia con una ampliación – tendencia que se da a nivel nacional- de la matrícula de las escuelas secundarias que crece aún más en los últimos años en pos de la obligatoriedad de la escuela secundaria que instala la ley nacional de educación.

El 67 % de las escuelas tienen una matrícula inferior a los 600 estudiantes y el 33% superior. Todas las escuelas funcionan en el turno mañana y un 78,4% de ellas también lo hacen en el turno tarde y solo 6 establecimientos funcionan en el turno noche. Por lo que oferta educativa se concentra básicamente en los turnos diurnos. La concentración de la matrícula a la que hacíamos referencia al inicio en la caracterización de la muestra se hace evidente en el tamaño poblacional de las escuelas tradicionales con que se desarrolló la oferta de secundaria en las capitales provinciales. Esto es, los ex colegios nacionales, los comerciales, el normal, polivalente de artes y las escuelas técnicas cuentan con la mayor matrícula dentro de las relevadas. Incluso este grupo de escuelas tiene una importante representatividad con relación al conjunto de las escuelas de la provincia. El sostenimiento de esta configuración institucional da cuenta de la oportunidad que representa para el desarrollo de una política para el nivel en términos de impacto.

Llama la atención que no encontramos directores que describan a la escuela que dirigen como un establecimiento que recibe a estudiantes de clase alta. En este sentido ¿nos preguntamos a qué escuelas asiste la elite económica de la capital provincial? A su vez, el 65 % (64,9) manifiesta que su escuela atiende a sectores medios y un 35% a sectores bajos. Para el turno tarde crece la descripción de la matrícula como perteneciente al sector bajo pasando de 35 a 58,6% y decrece la que los identifica como de sector medio pasando de 65 a 41,4%. Por su parte, en el turno noche esta tendencia se exagera identificando de los seis establecimientos a 5 con población de sector bajo y uno con población de sector medio. Es probable que se conserve en línea la tendencia tradicional de agrupar a los sectores medios en el turno mañana y reservar la tarde y la noche para los sectores económicos más desfavorecidos.

Dado que estamos tratando de reconstruir la lectura que los directivos escolares hacen de su escuela, nos parecía que indagar sobre los planes de mejora es una interesante posibilidad en tanto los mismos son una oportunidad escolar para pensar en los problemas y desafíos, a la par de contar con condiciones para construir posibles soluciones. Validar en qué medida la lectura de los problemas sigue ligada a los sujetos y lo que de ello se deriva nos permitirá aproximarnos a lo

planteado en la introducción. Es decir frente a la emergencia que posibilidades otorga un tipo de la lectura de las mismas y cuánto condiciona y direcciona las acciones, más sobre los sujetos particulares o sobre el formato escolar que debe hacer lugar a esos sujetos.

En este sentido, casi el 80% de la muestra de escuelas cuenta con Plan de Mejoras, aquí nos preguntamos si el Plan logra generar modificaciones en la trama de la escuela. El 65,5% de las escuelas que tienen Plan de Mejora plantean que el mismo busca incidir en la “mejora de las trayectorias de los estudiantes”, en segundo lugar, 17,2% de las escuelas de la muestra plantean que el plan apunta a “mejorar el rendimiento pedagógico”. Es interesante notar que las problemáticas que detectan en las escuelas apuntan a mejorar las condiciones de escolaridad y de rendimiento más que a otros aspectos más vinculados con la retención o la terminalidad. (más adelante se verá que el principal mandato que se reconoce es el de la terminalidad). Que los problemas se concentren más aquí, podría estar dando cuenta de que otros problemas ya han sido resueltos por lo que se puede apuntar a mejorar el tránsito de los jóvenes en las escuelas o quizás las escuelas pueden haber evaluado que si mejoran ese tránsito, van a lograr incidir también en la retención, la terminalidad, la repitencia.

Al ver la puesta en marcha del Plan de Mejoras encontramos que en general apunta a aspectos más convencionales como las “clases de apoyo”, “las tutorías” y “talleres”. Nos parece que podría ser interesante buscar nuevas estrategias de intervención que apunten a modificar en ciertos aspectos las escuelas para revisar las trayectorias de los jóvenes e incidir en su rendimiento académico. Quizás sería interesante pensar en alternativas vinculadas a la reorganización institucional, el trabajo en parejas pedagógicas, u otros aspectos que permitan intervenir sobre los problemas de formas menos escolares, es decir que no repliquen la escuela que los jóvenes ya transitan.

¿En qué aspectos el Plan de Mejora beneficia el funcionamiento de las escuelas? Al parecer en primer lugar parece solucionar problemas vinculados a las trayectorias de los estudiantes, así lo considera un 75% de los directores. En segundo lugar aparecen dos cuestiones: la posibilidad de “contar con recursos económicos para afrontar gastos institucionales” y la posibilidad de “contar con más recursos humanos para el desarrollo de las actividades”. Estas dos cuestiones probablemente estén haciendo referencia acerca de que el plan habilita la posibilidad de cierto lugar para un manejo más libre, en el marco de la estructura de la escuela, de los directores,

contar con recursos económicos y humanos les brinda una posibilidad de innovación, de cambio dentro de una estructura más bien rígida, encorsetada como es la escuela.

Nos interesaba también indagar cómo los directores caracterizan la escuela en la que trabajan por eso les solicitamos que la caractericen con una palabra o frase, y esta solicitud fue distinguiendo los turnos. En el turno mañana un 29, 7% de los directores la describieron como “contenedora” y en segundo lugar con un 24, 3% como “inclusiva”, en tercer lugar con 10,8% se utilizó la expresión “con buen nivel académico” para describir su institución y en cuarto lugar con 8,1% se refirieron a ellas como “abiertas a la comunidad”. Por su parte, en el turno tarde, la descripción que mayor frecuencia obtuvo fue “inclusiva” con 27,8% de los casos, en segundo lugar aparecen empatadas dos categorías con 13,8% “contenedora” y “abierta a la comunidad”. A su vez, en el turno noche, vuelve a ocupar el primer lugar la caracterización “inclusiva” con casi la mitad de los casos 42, 9%.

Es notable que la palabra que caracteriza a todas las escuelas y que además aumenta hacia el turno tarde y noche, como si allí fuese más necesaria, es la “inclusión”. Esto podría mostrar el disciplinamiento de las escuelas con relación a los mandatos políticos, pero aun no nos dice nada respecto de cómo se opera realmente ese mandato. La segunda palabra en todos los turnos es “contención”, una categoría que parece no remitir a lo institucional sino más bien parece tratarse de algo próximo a una actitud viabilizada por el afecto frente a lo que ocurre. Pero como se comentará más adelante, sí hay que notar que esta tiene su arrastre desde los 90, y lo que nos preguntamos es por su permanencia aun en las escuelas a la par del ingreso de la inclusión como mandato y categoría más de orden institucional. Podríamos arriesgar que la inclusión aún no ha producido la institucionalidad suficiente de modo tal que aquellas cuestiones más ligadas a sentimientos privados desaparezcan, y eso explicaría la convivencia de la inclusión con la contención.

Salvo en el turno mañana, donde cuatro escuelas son caracterizadas como de buen rendimiento académico, en el resto y para todos los turnos se la caracteriza como abierta a la comunidad, y esto solo en el turno tarde compite con la caracterización como en urgencia permanente.

Nos parece muy interesante que las escuelas se caractericen por el mandato, sin perjuicio de cómo se estaría procesando al interior de cada una, pero en ocupación de ellos, en principio, se trataría de una buena oportunidad para nutrir a este mandato con estrategias de apoyo a las

escuelas para su operación al interior de las mismas. Luego podríamos decir que las formas de caracterización posteriores están más cercanas a modos y lógicas de dar cuenta de aquello que emerge o por donde se buscan las alianzas. Esto es contener algo que hay que contener, “sentir” la urgencia.

“Inclusiva y contenedora”, si bien son dos nociones bien distintas que apelan a cuestiones diferentes, ante esta situación nos caben algunas preguntas: ¿qué están entendiendo los directores por estos dos términos?, ¿hacen referencia a cuestiones distintas, se los utiliza como sinónimos?. Como señalamos mas arriba, la contención se instaló fuertemente en los noventa y en los años posteriores al 2001, donde la idea que primaba con fuerza era que los jóvenes debían estar en las escuelas porque el contexto era muy complejo. De esta manera la escuela funcionaba como la contención, como el apaciguador de los conflictos del contexto, además la escuela se ubicaba en el lugar de cuidar y contener frente a familias que estaban atravesando situaciones difíciles, de mucha pobreza. La inclusión implica otra mirada, busca la inclusión de los jóvenes en las escuelas pensando en su trayectoria. Además, es una noción que se expande con la nueva escuela secundaria, a partir de la Ley Nacional de Educación (2006), donde con la obligatoriedad del nivel secundario la inclusión se convierte en uno de sus mandatos. Así la inclusión es entendida como la integración de los jóvenes en las escuelas desde el cumplimiento de un derecho.

Por otro lado, nos preguntamos si **contención** tiene que más ver con **cuidar a los que ya están en la escuela**, los estudiantes que ya están transitando su escolaridad y la idea de contención viene a dar cuenta de las formas que desarrolla la escuela para cuidarlos, para ayudarlos a enfrentar sus problemas y dificultades y que puedan permanecer. Inclusión por su parte quizás tenga más que ver con generar las condiciones para que jóvenes que se encuentran fuera de la escuela -porque nunca han ingresado o porque han abandonado- ingresen en la escuela. ¿Desde qué concepciones hablan los directores, a qué remiten con cada uno de estos conceptos?, este será un aspecto a profundizar en la tercer etapa de indagación.

A su vez, ¿a qué se referirán los directores cuando caracterizan a su escuela como abierta a la comunidad? Aquí también aparecen varias alternativas: ¿a que los jóvenes que asisten son los del barrio?, ¿a qué desarrollan actividades con la comunidad?, ¿a qué la escuela es utilizada por la comunidad para distintas situaciones? Aún no podemos dar cuenta de esta referencia pero es interesante indagar cómo se construye este vínculo con la comunidad y qué diálogos se establecen.

Principales problemas y sus consecuentes estrategias

Los directores diagnostican como sus principales problemas en el turno mañana la “falta de acompañamiento de los padres” (27%); en segundo lugar la “falta de gabinete” (18,9%) y en tercer lugar el “ausentismo docente” (13,5%). En el turno tarde el primer problema también es la “falta de acompañamiento de los padres” (20,7%) y en segundo lugar comparten tres categorías el puesto con 13,8% “ausentismo docente”, “ausentismo de los alumnos” y “dificultades edilicias, de mantenimiento y de equipamiento”. En el turno noche se reparten de forma pareja la “falta de acompañamiento de los padres”, “el ausentismo docente” y la “repitencia, sobreedad y abandono”.

Nos preguntamos qué ocurre en las escuelas que el principal problema en cualquiera de los turnos es la “falta de acompañamiento de los padres”, ¿qué es lo que esperan de las familias?, ¿en qué aspectos notan su ausencia? Cabe recordar aquí que estamos refiriéndonos a nivel secundario y en este sentido esta preocupación de los directores cobra otra envergadura, más al quedar posicionada como el principal problema. Incluso nos llama la atención que en el turno noche resulte tan relevante cuando posiblemente a ese turno asistan muchos jóvenes más grandes que incluso algunos tengan sus propias familias, distintas de las de origen.

Quizás en vínculo con lo anterior, con la idea de contención que mencionábamos más arriba, podamos hallar algunas respuestas. Nos preguntamos si la contención aparece como una respuesta frente a la lectura de ausencia de las familias. Los jóvenes que llegan a las escuelas llegan distintos que hace unos años y es probable que las escuelas demanden que las familias puedan dar una respuesta frente a esta situación. Por otra parte, es probable que las escuelas sientan que como las familias no están, la escuela tiene que hacerse cargo de cuestiones vinculadas a la vida privada e individual de los estudiantes.

A su vez notamos que en la descripción de los problemas no aparecen la conflictividad (la violencia, las peleas entre los jóvenes, las transgresiones), los problemas de los jóvenes como grandes problemas (adicciones, repitencia, sobreedad, abandono, embarazo) que suelen ser las quejas constantes en muchos espacios por lo que se brindan capacitaciones, talleres, asesoramientos y a su vez sobre estas cuestiones también se habla de las escuelas en los medios de comunicación. Entonces, por el contrario, notamos que en la mirada de estos directores no aparece una descripción de la escuela con problemas que identifican un escenario de violencia o

gran conflictividad, sino que los problemas están más en la ausencia: la falta de acompañamiento de las familias, la ausencia de gabinete, la ausencia de docentes, la ausencia de los estudiantes. Más que a partir de la intervención entonces, la solución de los problemas, parecería poder darse desde el acompañamiento de distintitos sectores en las escuelas.

Por otro lado, notamos que los problemas no parecen estructurales, no manifiestan problemas que den cuenta de las dificultades del formato para la adaptación de los nuevos jóvenes que ingresan en las escuelas por ejemplo o de la inadecuación de la escuela al contexto actual. En este sentido, no se planean entre los problemas aspectos que requieran una transformación de la escuela, de su formato, de su estructura. Aquí puede estar operando la cultura escolar que conocemos y que nos dificulta encontrar otras opciones (Viñao, 2002), la escuela es como es y seguirá siendo así y cuesta encontrar opciones alternativas tanto que permitan diagnosticar sus problemáticas como encontrar respuestas para intentar abordarlas. Quizás porque nos cuesta imaginarnos una escuela distinta a la que conocemos y volvemos a pensarla haciendo pequeños cambios dentro de lo que ya hay y conocemos.

Las estrategias que los directores mencionan para resolver los problemas que diagnostican se concentran tanto en el turno mañana como en el turno tarde en “proyectos institucionales”, “talleres” y en tercer lugar “reunión individual con un docente”, en el turno noche por su parte, desaparece la estrategia de los proyectos institucionales.

Notamos que existe una diferencia importante entre aquellas cuestiones que ocupan a los planes de mejora escolares y aquellas que los directores consideran que son los principales problemas en sus escuelas. Las orientaciones políticas para los planes de mejora puede estar direccionando los abordajes, y si nos preguntamos qué lugar tienen en ellos los problemas que se reconocen como principales, las clases de apoyo, las tutorías y los talleres parecen no dar cuenta de ello. Aquí nos cabe una pregunta que consideramos central a la hora de pensar las políticas educativas: cómo es posible construir un dialogo entre las orientaciones políticas y aquello que los directores consideran como los problemas que les toca enfrentar, qué características debería tener un dispositivo que permitiera generar este diálogo y cuáles son los límites de estas mediaciones entre las definiciones comunes/universales y las particularidades de cada institución.

Luego si revisamos las estrategias que los directores dicen que desarrollan para enfrentar sus problemas (falta de acompañamiento de las familias, etc.), ya señalamos que los proyectos

institucionales se constituyen como la principal. Nos preguntamos a que hacen referencia con proyectos institucionales, qué dialogo o contradicciones existirían contando con planes de mejora y a la vez estos proyectos institucionales. ¿Existe una doble vía de trabajo, por una parte la atención de las demandas de las políticas para el nivel con los PMI y por otra parte las realidades escolares con otras construcciones institucionales (proyectos) que den cuenta de ellos? ¿Se trata por una parte de las marcaciones de las políticas (atención a las trayectorias de los estudiantes), y por otro parte de las condiciones de carácter político-institucional (la falta de acompañamiento de los padres, etc.)? Necesitamos indagar más profundamente estas cuestiones puesto que pensamos que desde aquí puede abrirse algún camino interesante para pensar el cambio en las escuelas y las políticas para ello.

Siguiendo con la lectura que hacen los directivos escolares consultados respecto de sus preocupaciones con relación a los pedagógico, la apatía o el desinterés de los estudiantes reúne al 32% de los directivos, otro 30% concentra sus preocupaciones en las dificultades de aprendizajes de los alumnos y le sigue casi un 20 % preocupado por las clases aburridas. Con relación a la primera y la segunda preocupación, sus estrategias se concentrarían en la realización de clases de apoyo para las dificultades de aprendizaje y talleres según los intereses de los estudiantes, para la apatía de los estudiantes. La capacitación de los docentes se considera la estrategia para las clases aburridas.

En una segunda mención solicitada a los directivos ingresan preocupaciones de otro orden, a un 32% le preocupan las dificultades en la utilización de los recursos pedagógicos, mientras un 27% sigue teniendo como preocupación la apatía de los estudiantes y aparece casi un 22% que reconoce en la falta de articulación de las disciplinas como una de sus preocupaciones. Nuevamente la capacitación se considera como la estrategia privilegiada para las dificultades en la utilización de los recursos, los proyectos institucionales para la falta de articulación de las disciplinas.

Finalmente y luego de indagar respecto de las preocupaciones pedagógicas de nuestros directivos a la hora de ser consultados con relación a su intervención tanto en las planificaciones como en el desarrollo de las asignaturas, casi el 60% delega estas tareas en los asesores pedagógicos. A esto sumaremos la lectura que hace de sus tareas.

Gobernar y gestionar, entre el compromiso y la vocación.

Buscando una aproximación mayor a la tarea directiva, es importante revisar como definen los directores su función, como se sienten preparado para ello, como construyen sus decisiones, cuales son las cuestiones convocantes al tratamiento más colectivo,

En primer lugar nos interesó comenzar a indagar acerca de cómo se sienten preparados los directivos para enfrentar tareas específicas de la dirección, algunos emergentes propios de la vida cotidiana escolar y llevar adelante a los mandatos políticos. En este sentido la mayoría de los directores se siente entre muy preparados (18 de ellos) y medianamente preparados (17 de ellos) para orientar los aspectos pedagógicos de la enseñanza. A modo de paréntesis recordemos que a la hora de intervenir en las planificaciones lo dejaban en mano de los asesores pedagógicos por lo que pese a sentirse muy preparados parecen derivar esa función principalmente.

Con relación a la preparación que los directores sienten para abordar problemas de los estudiantes y sus familias así como para lidiar con el cotidiano escolar la mayoría se siente muy preparado (19 en el primer caso y 25 de ellos en segundo). Incluso esta proporción crece aún más cuando contemplamos también los directores que se sienten medianamente preparados, 16 para atender las problemáticas de los estudiantes y sus familias, lo que daría un total de 35 directores uno solo manifestó no sentirse preparado y otro prefirió no responder sobre ese aspecto. A su vez, para lidiar con el cotidiano escolar, 11 directores se sienten medianamente preparados, es decir 36 de 37 directores en total. Aquí podemos notar que los directores se sienten preparados para abordar problemáticas que se presentan sin previo aviso para las que seguramente no puedan contar con una planificación o estrategia diseñada de antemano salvo para casos genéricos. De esta manera, los directores parecen asumir lo impredecible de su tarea con confianza a diferencia de la queja tan mentada que ha circulado en las escuelas hace algunos años sobre las múltiples demandas que debían afrontar y para las cuales los docentes y directivos “no se sentían preparados”. A diferencia de este escenario los directores encuestados parecen asumir estas situaciones afrontándolas como parte de su tarea.

Con relación a la preparación para adecuar la escuela a los principios de la Nueva Escuela Secundaria , 34 de 37 se sienten entre muy preparados y medianamente preparados. Esta alta proporción parece dar cuenta de la asunción de estos mandatos como principios orientadores en las escuelas, como guías hacia donde orientar la educación. A la vez nos interesa rastrear más profundamente la forma que toma esta adecuación.

Por su parte, la administración de fondos es un aspecto que las escuelas comienzan a desarrollar con la instalación de programas y planes como los de Mejora, en muchas escuelas esta tarea la realiza el director pero en otras algún otro miembro del equipo, igualmente, pese a ser una tarea nueva dentro de su función encontramos que 28 directores se sienten entre muy preparados y medianamente preparados para desarrollarla.

Es notable como nuestros directores se sienten posicionados frente a las cuestiones consultadas, sin embargo quisimos revisar dos fuentes de posibles apoyos o generadores de condiciones para su tarea y los problemas que les toca enfrentar: su vínculo con los equipos técnicos y aquello que cree que necesitaría para mejorar su gestión. El 46% de los directores considera que los equipos técnicos del nivel siempre responden a sus inquietudes o necesidades, de modo que allí contarían con un importante apoyo. Ahora bien consultado sobre lo que necesitaría para mejorar su gestión, la mayoría (22%) requiere el acompañamiento de las familias, lo que se alinea con los que señalábamos más arriba respecto de la falta de acompañamiento familiar como principal problema identificado en sus escuelas. En segundo lugar surgen dos requerimientos que se vincularían entre sí, por una parte los directivos dicen necesitar poder contar con la voluntad del personal de la escuela para trabajar (16,2%) y al mismo tiempo la concentración horaria (16,2%) parecería ser la solución a lo anterior.

A la par de lo anterior revisamos como toma sus decisiones y desde donde convoca a los docentes. Para tomar las decisiones el 49% de los directivos dice consultar con su grupo de confianza en la escuela, siguiendo un 32% que dice convocar a los que necesite para caso particular de que se trate. La mayoría de los directores dice que reúne a sus docentes para comunicar sus decisiones. Respecto de aquello que motiva la reunión con sus docentes, un 43% dice que reflexionar en torno al desarrollo institucional es la primera motivación, y un 38% que se trata del trabajo sobre las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Reconocer el peso que adquieren diferentes tareas u ocupaciones en el cotidiano escolar nos pareció útil para vincular con las percepciones que ellos tienen respecto de su preparación para la función, sus preocupaciones de distinto orden, y luego con cómo definen su función. La mayoría de los directores dicen dedicar mayor tiempo, en primer lugar, a aspectos pedagógicos y administrativos de rutina. Le sigue en importancia de tiempo dedicado el trabajo sobre propuesta de enseñanza para alumnos con dificultades y a reuniones con docentes.

Nos preguntamos que sucede que en los tiempos dedicados el trabajo con los padres representa uno de los valores menores, mientras recordamos que el principal problema tenía que ver con la falta de acompañamiento de las familias. Si la contención es algo más vinculado a la atención de problemas que las familias nos preguntamos si no se resolvería si se dedicara más tiempo a estas cuestiones.

Finalmente nos interesaba conocer si los directivos de las instituciones consideran que su tarea tiene algo que ver con gobernar. Un 57% considera que si, y entre éstos la mayoría lo justifica porque se trata de “conducir, guiar, organizar”. Otros manifiestan que su tarea tiene que ver con gobernar porque se trata de “imponer-ejecutar, bajar normas, directivas, política educativa, líneas de acción”.

Para los que consideran que su función no tiene nada que ver con gobernar, lo explican porque su tarea tiene que ver con “gestionar-conducir, guiar”. A su vez, un grupo de directores, no estaría de acuerdo con que su función tiene que ver con gobernar, porque la tarea tiene que ver con “consensuar-mediar, optimizar relaciones-ser democrático y participativo”.

Lo que parece diferenciar a un grupo de otro respecto de la idea de gobernar, es que para unos gobernar parece representar algo vinculado con el autoritarismo, la falta de construcción de consenso, la imposición. Sin embargo muchos de los que niegan esta idea incluyen en su justificación el hecho de que su tarea mas bien tiene que ver con “construir la autoridad”, como si esto no tuviera nada que ver con gobernar.

Nos parece muy importante profundizar más adelante sobre esta idea dado que nos brinda pistas para analizar cómo se posicionan los directivos, lo cual es interesante vincular con las ideas de autoridad que ronda entre los directivos así como con las representaciones que quienes definen las políticas tienen acerca de la figura.

Palabras de cierre

Para ir cerrando quedan muchos aspectos para seguir profundizando y volver al campo a indagar sobre algunas cuestiones que fueron apareciendo. Un aspecto importante sobre el que nos interesa volver es sobre dos nociones que estructuran la caracterización de las escuelas secundarias por parte de los directores “la inclusión”, “la contención”. Si la inclusión nos habla de la apertura de la escuela secundaria para que interesen nuevos sectores y la contención de las

características de esa inclusión, sostenemos que hay mucho trabajo aún por hacer en las escuelas que permita revisar qué es la inclusión, a qué se refieren las políticas actuales con el mandato de la inclusión. En este sentido no alcanza con que los jóvenes estén adentro sino que es importante revisar las condiciones de esa inclusión que permita sostener la permanencia pero además que permita transitar la escuela con trayectorias interesantes, con aprendizajes ricos y no con experiencias de baja intensidad (Kessler, 2004) preocupadas solo por contener a los chicos.

La cuestión de la **autoridad**, dado que para nosotros se trata de un elemento centralmente articulador de toda la tarea de gobernar, es siempre una cuestión pendiente de profundizar, mucho más cuando se trata de encontrar sus coordenadas en cada experiencia institucional. Algunas herramientas de gobierno también deben ser indagadas, entre ellas “**los proyectos institucionales**” que los directores mencionan: ¿qué suponen como herramienta de conducción para los directivos?, ¿qué producen?, ¿generan institucionalidad? Finalmente una cuestión central a seguir explorando tiene que ver con **el modo de ocupar la posición**, como sosteníamos en la introducción, en ese lugar entre la realidad escolar y las políticas educativas.

Bibliografía

- Dubet, Francois (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en “Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en America Latina”. IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Ezpeleta, Justa (1998) “La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina” Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Kessler, Gabriel (2004) “Sociología del delito amateur” Ed Paidós, Bs. As.
- Siede Isabelino (2007) “La educación política” Ed. Paidós, Bs. As.
- Viñao Frago, Antonio (2002) “Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios” Ediciones Morata, Madrid.